



TITLE:

<教職研究の探究>「生徒指導」の 歴史的変遷

AUTHOR(S):

中西, 修一郎

CITATION:

中西, 修一郎. <教職研究の探究>「生徒指導」の歴史的変遷. 教育方法の探究 2019, 22: 119-126

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241670>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

「生徒指導」の歴史的変遷

中西 修一郎

1. はじめに

生徒指導が学校教育の重要事であることは論を俟たない。文部省によって提唱されてきたこの生徒指導という言葉は、教育を取り巻く状況の変化に伴って、その意味合いを変化させてきた。教育課程を規定する学習指導要領が2017年に改訂され、その全面实施を翌年に控えた今、あらためてこの言葉にどのような意味を与えられてきたのかを通観し捉え直すことは、今後の生徒指導のあり方を見通す一助となろう。

そのためには、生徒指導とそれ以外との関係性（生徒指導の外延）、および生徒指導において何が重視されてきたのか（生徒指導の内包）という両面から検討することが求められる。具体的には、まず、教育課程における生徒指導の位置づけがどのように変遷してきたのかを検討し、その後で、生徒指導の内容がどのように変遷してきたのかを明らかにしよう。すると、生徒指導はその変遷の途上で様々な指導内容を包摂し、徐々に包括的なものとなってきたことが分かる。このことを踏まえ、最後には、生徒指導の原点に立ち返って、その意味について考えたい。

2. 教育課程と生徒指導との関係の変遷

2010年に発表された生徒指導の基本テキストである『生徒指導提要』は、生徒指導の教育課程における位置に関して「生徒指導は、教育課程における特定の教科等だけで行われるものではなく、教育課程のすべての領域において機能することが求められています」¹と論じている。反面、「教育課程の基準を大綱的に定めるもの」²と規定されている学習指導要領が生徒指導という言葉をどのように扱ってきたのかといえ、必ずしも「すべての領域で機能する」ことばかりを強調してきたとは言えない。ここでは、学習指導要領におい

て生徒指導という言葉がどのように扱われてきたのかを確認する。

戦後まもない時期に新しい教育の道を示そうとした1947年の『学習指導要領（試案）』には、生徒指導もしくは生活指導という言葉は登場しない。最初の表記を確認できるのは1951年版であり、そこでは生活指導と呼称されていた。小学校では「家庭生活指導」³、中学校では「道德教育について、この年令の生徒は、ややもすれば、行動に混乱をきたしやすいから、特別教育活動およびその他の機会に、生活指導をいっそう徹底させる必要がある」⁴、高校でも「この年令の生徒は、ややもすると観念的に走りがちであるから、行動がこれに伴うよう、その生活指導のすべてをいっそう組織的に行うことが必要である」⁵と記されている。

中学校及び高校において、道德教育との関連で語られている点は、「道德の時間」特設以前において、生徒指導に道德性の育成が強く期待されていたことを象徴している。中学校では行動の混乱を正す、高校では観念だけでなく行動を伴わせるというように、指導の重点が推移している点は興味深い。

1958年の改訂はどうだろうか。高等学校篇に付録されている「高等学校教育課程改訂の基本方針」では、「特別教育活動その他における生徒指導をいっそう充実強化した」⁶と記載されている。このことから、改訂において生徒指導の重要性が意識されていたことが分かる。それにも関わらず、小学校から高校まで、「生活指導」の語は学習指導要領上から消え去ってしまう。

このことは、1968年からの改訂に際し、中学校学習指導要領の新旧比較表の中で、「[1958年版は]生徒指導については規定がない」⁷という反省をもたらしている。それを踏まえ、1968年版は「生徒指導」に言葉を変えつつ、再びこれに言及するようになった。中学校

でも高校でも「教師と生徒および生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒指導の充実を図ること」⁸として、

人間関係を育てることを通じて生徒指導をすることを規定している。ただし、中学校・高校ともに配慮事項として触れるに留まっており、小学校については依然言及のないまま残された。

この内容は、1977年の改訂においても基本的には変化しない。唯一、「改訂の要点」として、人間関係を深めることが生徒指導だけでなく道徳教育にも関係することを指摘しているのみである⁹。

大きな変化が見られたのは、1989年からの改訂である。総則における生徒指導の規定を詳しくするとともに、特別活動の章においても生徒指導との関連に言及するようになった。学校階梯ごとに抜粋・整理すると、表1のようになる。

ポイントは、次の4つに整理できよう。第一に、小学校においても生徒指導への言及が始まった。単に人間関係を育てるというのみならず、教師が児童理解を深めることを前提としている。第二に、中学校・高等学校でも、「生徒が自主的に判断、行動し、積極的に自己を生かしていくことができるよう」にするという、生徒指導の目的規定を明示するようになった。第三に、いずれの学校階梯でも、特別活動の章において生徒指導と関連、もしくはその機能を活かすことを促している。小学校では特に学級活動に焦点を合わせ、中学校・高校では生徒指導、特に進路相談を含む教育相談に留意すべきことを示している。教育相談の時間を確保する施策として、特別活動の時間を用いることを促すことは、それまでには無かったことである。第四に、特別活動での言及が追加されたものの、依然として総則と特別活動以外の章（各教科や道徳の時間）においては、生徒指導の語は一切使用していない。これはその後、2017年改訂も含めての一貫した方針となっている。

続いて、「総合的な学習の時間」の導入を特徴とする1998年の改訂は、生徒指導の扱いに関しては部分的なものに留まっている。小学校では、総則に「日ごろから学級経営の充実を図り」¹⁰という一節が生徒指導の前提として付加された。中学校および高等学校の総則でも「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め」¹¹というように、生徒理解を重視する規定が盛り込まれた。

表1 1989年版学習指導要領の

「生徒指導」に関する記述¹²

小学校	第1章 総則	「教師と児童及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」
	第4章 特別活動	「学級活動の指導については、学校や児童の実態に応じて取り上げる指導内容の重点化を図るようにすること。また、生徒指導との関連を図るようにすること。」
中学校	第1章 総則	「教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。」
	第4章 特別活動	「生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談（進路相談を含む。）についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。」
高等学校	第1章 総則	中学校に準ずる（「自主的」が「主体的」となっている）。
	第3章 特別活動	中学校に同じ。

また、中学校・高等学校ともに、生徒指導に関する項に前後する形で、進路指導やガイダンスに関する項目が追加されている。例えば、中学校では「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」として進路指導の項目が、また、「生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること」としてガイダンスの項目がまとめられている¹³。これにより生徒指導は、進路指導およびガイダンスとは相対的に独立するものとしての性格が強められた。

2008年からの改訂は、ゆとり教育からたしかな学力への転換を決定づけた。教科学習を重視するためか、生徒指導に関する記述にはほとんど変化が見られない。ただし、小学校の特別活動に関しては、従来生徒指導との関連を指示していた項目において「道徳の時間」との内容的な関連も促すようになり、生徒指導よりもむしろ道徳教育との結びつきを強く読み取れるように

なっている¹⁴。

先般の2017年改訂は、生徒指導に関しても大きな改訂となった。それまでと異なり、各学校階梯における表現はほぼ統一されている。小学校では、総則において「児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること」とされ、特別活動では「学級活動における児童の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の児童についての理解を深め、教師と児童、児童相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること」と記述されており¹⁵、各文の児童を生徒に置き換えればそのまま中学校・高等学校における記述となる。

2017年改訂の特徴は大きく4つ挙げることができる。第一の特徴は、特別活動において「自発的・自治的な活動」を中心とする中で生徒指導との関連を図るように指示していることである。第二に、総則において、従来のように人間関係を育てるというのみならず、それと同時に自己の存在感を実感することを説いている。「現在及び将来における自己実現」という記述とも相俟って、自己という視点の重視が読み取れる。第三に、これも総則において、学習指導と関連付ける必要が指摘されているのも画期的である。生徒指導と学習指導との一方に偏せず、相即的に進めていくことを重視していると言えよう。第四に、特別活動において「いじめの未然防止等を含めた生徒指導との連関」というように、学級活動において生徒指導を機能させる際には、いじめへの対策を視野に置くことを強調している。

また、いずれの学校階梯においても、総則における生徒指導の項目の直前の項目では「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童の発達を支援すること」を、直後の項目では「児童が、学ぶことと

自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」を示している¹⁶。生徒指導が、ガイダンスやカウンセリング、キャリア教育と関連しつつも、相対的に独自の位置を占めることを示していると言えよう。

以上、学習指導要領における生徒指導に関する記述の変化を追ってきた。俯瞰すると、①生活指導として始まりつつ、一度記述がなくなったのちに1968年以降は総則の中で生徒指導として再登場した、②1989年からは特別活動においても言及されるようになったが、それ以降も総則と特別活動での言及に限定されている、③1998年改訂以降は、総則の記述において、徐々に生徒指導が、ガイダンスやカウンセリング、進路指導やキャリア教育とは別項で語られるように変化している、④2017年改訂では、自発的・自治的活動との関連が言及されている、と整理できよう。

ここから、教育課程との関係で捉えた場合、生徒指導とは「教育課程全体との関連を指摘されながらも、具体的には特別活動の中で指導するものであり、ガイダンスとも進路指導ともキャリア教育とも相対的に独立しつつ、特に自発的・自治的な活動に関わるもの」と言えるだろう。ただし、これだけでは、生徒指導では何を目指し何を行うべきなのか、という規定とは言えない。それに言及するためには、生徒指導の内容が何であると考えられてきたのかを、併せて考えねばならないだろう。次にはこの側面から生徒指導の変遷を検討しよう。

3. 生徒指導内容の変遷

ここでは、生徒指導の内容としてどんなものが重要だと考えられてきたのかを検討する。学校の生徒指導に資するために公的にまとめられた資料は複数あるが、その中でも、文部省および文部科学省がまとめた1949年の『中学校高等学校の生徒指導』、1965年の『生徒指導の手びき』および1981年『生徒指導の手引(改訂版)』、2010年の『生徒指導提要』は、各時期の実践を先導した資料として重要である。ここでは、これらを主たる手がかりとしながら、生徒指導が生活指導と分離した過程と、その後、生徒指導概念が包括的なもの

となっていく過程に焦点を合わせて検討する。

(1) 「生徒指導」と「生活指導」との分離

指導の内実を公的に語る文脈において、生徒指導という言葉は戦後直後より用いられてきた。1947年の『中学校・高等学校の生徒指導』はその代表的なものであり、生徒指導という用語を使用した最初の文書だという指摘もある¹⁷。ただし、先に確認した1951年の学習指導要領や、また1952年の「文部省組織令」においては「生活指導」という言葉が使われており、戦後初期の文部省は、両語を明瞭に区別していなかったことが読み取れる。

一方、特に生活綴方などを中心とした民間教育研究運動においては、米国の guidance の訳語としての生徒指導とは意識的に区別して、生活指導の語が用いられてきた。例えば、蜂屋慶は『生活指導の本質』において、ガイダンスが教授学習関係のあり方の一つを指すのに対し、生活指導は教育する目的を基準にした概念であり、価値観の指導を狙ったものであると整理している¹⁸。1959年の全国生活指導研究協議会の設立は、この流れを代表するものであった。

民間教育運動が生徒指導を批判したのとは対照的に、文部省は次第に生活指導という用語の多義性に対する懐疑を示すようになる。その端緒は1958年の『小学校道徳指導書』に見られる。ここでは「道徳の時間」との関わりにおいて、生活指導を次のように論じている。「生活指導ということばは、従来わが国の教育界においてさまざまな意味を持って使用されてきた。たとえば、個人的な相談・助言、健康・安全の指導、余暇利用の指導、進路選択の指導などを意味するものとされたり、児童の日常生活に即した道徳性の指導と解されたり、あるいはこれらのすべてを含むものとされたりした。また、教科以外の活動が、そのままただちに生活指導と考えられたり、さらに生活指導が全人的教育とか人間教育とかいうような、非常に広い意味にばく然と使われたりしたこともある。このように、生活指導ということばは、きわめて多義的に用いられてきたのであるが、しかし、生活指導として行われてきたさまざまな指導の中には、道徳性の指導に、直接または間接に関連のあるものも少なくなかったのである」¹⁹。これを踏まえ、「道徳の時間」における指導が、児童の道徳性を組織的な指導計画のもとに深めるもの

であるのに対して、生活指導は「道徳教育を直接の目的としたものではなく、[中略]児童の日常生活の問題の処理にとどまる」²⁰のものであるとして批判的に捉えられた。

1965年の『生徒指導の手びき』（以下、『手びき』と記す）もまた、生活指導の多義性を疑問視する見方を採用した。これ以降、文部省は生徒指導に統一する方針を示し、現在に至るまで一貫している。その根拠は「周知のように、『生徒指導』に類似した教育用語に『生活指導』ということばがあり、この二つは、その内容として考えられているものがかかなり近い場合があるが、『生活指導』という用語は現在かなり多義に使われているので、本書では『生徒指導』とした」²¹と説明された。しかしながら、この説明は生徒指導の生活指導に対する相対的特質を把握するには不十分である。それというのも、先に確認したように、そもそも生活指導の多義性に対する批判は「道徳の時間」との対比に端を発するものであり、また、従来の文部省も生徒指導と生活指導の2つの用語を混用しており、生徒指導という言葉も同様に多義的であると言えるからである。

では生徒指導という用語の焦点はどこにあったのだろうか。その手がかりの一つは、1960年を前後する青少年非行の深刻化に対応するため、1964年に「生徒指導推進校」の指定や「生徒指導主事」の全国配置などが行われたことである。すなわち、ここで使われている生徒指導とは、非行に走る個別の少年・少女に対してどのような指導をするかに焦点を合わせており、これが生徒指導の一般的用法であったと言える。

この流れの中で発表された『手びき』もまた、生徒指導を「ひとりひとりの生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的資質や行動を高めようとするものである」²²と定義し、一人ひとりの生徒の指導という側面を強調している。さらに、その具体的方策として新たに教育相談を位置づけていることも重要だろう。教育相談は個別指導の一つであり、「それぞれ個人によって事情を異にするもので、生徒集団の全体を対象とするような一般的な指導では解決できない」ものであり、なおかつ「そうした悩みや困難は、生活への適応を妨げ、教育の効果を疎外し、人格の形成に支障をきたす」ために、「生徒指導にとっての重要な課題である」²³とみなしている。

このように、『手びき』の時期において、「生徒指導」は、特に非行生徒を中心として、生徒一人ひとりに対応する個別指導を中軸とするようになった。このことは、1947年の『中学校・高等学校の生徒指導』が生徒指導の計画を「教室や特別な学校活動を媒介として、生徒が適切な適応を学ぶのを助けるもの」²⁴というように、教師の働きかけを集団活動に限定していたことは対照的である。このような変遷を経て、現在では、「実現の方法においては、生徒指導と生活指導とは性質が異なることに着目しなければならない。生徒指導が、生徒の個々の興味や特性に応じた個別的な指導というニュアンスであるのに対して、生活指導では具体的な集団生活における指導が重視されているのである」と解釈されるのが一般的な見方となっている²⁵。

（2）生徒指導の包括化

『手びき』の路線は、その後長らく生徒指導の指針として維持された。1970年代には、学校における校内暴力や生徒の「荒れ」が問題となり、これを受けて1981年には『生徒指導の手引（改訂版）』が発表された。しかし、これは校内暴力や非行についての考察を加えるに留まり、生徒指導観の根本的な変更を促すものではなかった。

1980年代には、非行歴のない生徒が遊び感覚で犯罪行為を行うことや、いじめや不登校などが問題となった。さらに2000年代に入ると、権威に対する反抗としての非行が目立たなくなる一方で、注意されたことに対して暴力を振るうなど「キレル」子どもの増加が問題視されるようになった。このように生徒指導には新たな課題が次々と現れたが、『生徒指導の手引（改訂版）』以降、その指針を示すものは長らく公表されなかった。

この状況下で、『生徒指導の手引（改訂版）』から29年の時を経て公表されたのが2010年の『生徒指導提要』（以下、『提要』と記す）である。『提要』は、「一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」²⁶というように、『手びき』以来の基本的な定義を踏襲している。一方で、生徒指導を学級担任や家庭の仕事として閉ざすのではなく、スクール・カウンセラーとの連携や教員相互の協同を探る

が必要であると、生徒指導の体制づくりとして論じている。これによって、発達障害やいじめなど、様々な問題に対応しようとしている。

このような『提要』における生徒指導観は、従来のものとは異なり「児童・生徒に、多様な人々が、多様な場所で、多様なアプローチで関わり、発達段階に応じて個性にも応じた個別的な成長発達を支援していくこと」²⁷と定義できると解釈されている。この包括性は進展でありつつも、教育そのものの差異、すなわち生徒指導の特殊性が曖昧になってしまうため、「どのような人育てをしたいのか、子どもたちの未来にどんなことを託すのか、そのためにはどんなことを大切にしたいのかといったことは、見えてこない」ことが、課題として指摘されている²⁸。

（3）小括

以上のように、戦後の生徒指導は、生活指導の多義性を批判して、一度はこれとの分離を図り、個人指導を重視するように自らを限定した。しかしながら、生徒をめぐる問題の多様化に伴い、生徒指導は再び包括的な概念となりつつあり、それに対処するための人的環境の整備を含んだ概念となっている。それは、2.で整理した規定とまとめ合わせれば、「教育課程全体と関連しつつ具体的には特別活動の中で指導するものであり、ガイダンスとも進路指導ともキャリア教育とも相対的に独立しつつ特に自発的・自治的な活動に関わる形で、生徒一人一人の課題に対応し、そのための環境を整備するもの」と言えるだろう。

しかしながら、このような包括化は、生徒指導が重視する理念を曖昧にしている。生徒指導概念が再び包括化し、学習指導要領でも自主的・自治的な活動との関連を図ることを促していることは、生活指導として分離した集団指導こそが、生徒指導にとって本質的に重要であったことを示唆している。では、両者を未分化のまま一体的に捉え、その理念を掲げた戦後直後の生徒指導とは、いったいどのようなものだったのだろうか。今あらためて、生徒指導と生活指導とを区別せずに理念を掲げた、生徒指導の原点を確認する必要があるだろう。そこで次に、「生徒指導」テキストとしての原点である『中学校・高等学校の生徒指導』の内容をあらためて検討することで、この課題に取り組もう。

4. 生徒指導の原点—『中学校・高等学校の生徒指導』

本書は、1947年に岡部彌太郎を代表として文部省に設置された委員会によって、1949年に作成された。この委員会は、学籍簿を単なる行政記録ではなく、生徒の指導に活かすための資料を整える教育記録へと転換することを目指すものであった。その帰結として、生徒指導とは何でありどのように計画すべきかに議論が及び、その成果として本書がまとめられた。

本書では、まず教育の目的を、知的な学習も含めた「生徒の人格的発達」と「生徒の公民としての発達」と「職業的発達」とに分ける。その上で、生徒を指導することの機能として、①「正常の生徒を正常のままに保つ」、②生徒が「永久的に適応不十分の傾向をつくることのないようにする」、③「不適応を初期のうちになおすために矯正法を行う」、④「専門家があればそれに委託する」の4つを挙げている²⁹。

この4つの機能を十分に働かせるために、2種類の指導の技術を活用する必要がある。「すべての生徒は教科課程（生活に対する適応の問題をめぐって編成された）学習指導要領各科編・特別な学習単元・特別な活動・学校の健康計画・学校レクリエーション等々の種々の型の集団指導により、いろいろの方法で達することができる。他方生徒には個人的問題を持っていて、親しみ深く、しかも頼りになってくれる教師と自分の問題を話し合うことを要する特別な相談の者も必ずいるものである」³⁰というように、生徒指導は大きく集団指導と個人指導に分けられ、この二つの型が相互に補足しあうことで十全に機能すると考えられた。

個人指導については、集団指導・指導資料を得ること・個人指導という3つが相互浸潤する関係にあり、明確な境界線はないと断ったうえで、その指導法および指導改善の取り組みを8種に分けて説明するに留まる。すなわち、「A 面接・相談・会話」、「B 観察、生徒の生活時程録、日記および自叙伝」、「C 個別化された教授」、「D 生徒に経済的補助を得させる援助」、「E 診療所への委託」、「F 観察及びその他の適当な方法」、「G 事例研究会」、「H 指導職員の現職教育」である³¹。

これと比較すると、集団指導については、意味するところから大まかな内訳、さらに具体的な指導の局面にいたるまで、より詳細に描き出している。まず、集団指導を、決してすべての生徒に画一的に同じことを

強いるものではなく、「指導が全体としての集団を解体することなしに個人に施されることを意味する」³²と規定している。

その上で、このような集団指導の内訳を3つに分類する³³。第一に、「各年齢別学年集団の『一般的』な要求・興味・適正に基く集団活動を手段とする集団指導」であり、これは学習指導のほか、健康の指導や図書館の整備なども含む。第二に、「同じような興味・要求・適正等をもつ生徒の小グループを通じての集団指導、たとえば趣味のクラブ、社交クラブ、学習単元中の特別な活動にたずさわる生徒のグループ等」の指導がある。一例として、「日本史の単元において第十一学年の生徒の一グループは特に人類学に興味を持ち、その単元における彼らの特別な活動として一定期間、アイヌ人の家族生活を研究し、これを日本人の生活と比較しようとする」という場面が例示されている。第三に、「集団の中でする個人の指導は個人の興味、要求、適正等に基いていること」への注意が促される。いわゆる「問題の生徒」への指導である。例えば、字の苦手な生徒には本を読むための指導を行う、元気がない少女がいれば、食物に関する授業で食事における果物と野菜の価値を研究させ、授業で討議する、などといったことが含まれる。

これらは、全体への指導、興味を共有する小集団への指導、集団を前提とした個々人の指導、というように、指導単位の大きさ基準とした分類である。いずれの局面にしても、図書館の利用や人類学的研究、食物の研究など、自ら調べることを重視する点において通底していることは興味深い。教育課程上に「自由研究」が位置付けられていた当時において、生徒指導には、自分たちを取りまく事象に関する共同研究といったイメージが含まれていたことを看守できよう。

一方で、知的な研究だけでなく、学校の管理活動へ生徒が実際に参加することを通じて、よい公民としての育つことも期待されていた。このことは、実際にどのような時間と方法を用いて集団指導を行うのかを、8つに分類して説明した部分から読み取ることができる。すなわち、「A カリキュラム」、「B 効果的教授法」、「C 図書室と研究室の効果的な使用」、「D 特別教育活動・趣味のクラブ・その他余暇の適当な使用法」、「E 生徒の学校のことへの参加・生徒評議会・生徒集会・教師

の指導する生徒委員会、その他の生徒活動」、「F 学校の健康及び福祉計画」、「G 職業指導」、「H ホーム・ルーム（特別指導室）」である。このうち、E の「生徒の学校のことへの参加」に関しては、巻末に別資料を添付して参照するように促していることから、特別な位置が与えられていたことが分かる。

その巻末資料とは、『新制中学校、高等学校管理の手引』に掲載された「特別教育活動計画の組織及び管理」の章であった。その理念は、次の箇所から読み取ることができる。

公民としての教育は政治に関する図書をよむことによって果されるものではない。〔中略〕生徒が学校における指導者として備えるべき一定の資格を念頭において、彼らの指導者を選ぶことを学ぶことができれば、成人としての生活においてもまた同様な賢明な方法で彼らの指導者を選ぶであろう。学校において責任をもつことを習うならば、成人としての生活においても責任をもつであろう。

よい公民を作るこれらの資格は、生徒が学校管理に直ちに参加することによってのみ、得られるものである。単に口先だけで生徒に参加させるというのでは効果もなく、また実際に害になると同時に、生徒が物事を決定する力を全くくじくことになる。ある程度の責任と権限を持たしめずしては真の参加はあり得ない³⁴。

学校管理への生徒の参加を通じて公民としての資質を養おうとするこの理念の下で、生徒参加の原則として、「1 各新制中学校・新制高等学校の管理には、実際に生徒を参加させるべきである」、「2 生徒参加の組織は、生徒が自治すべき『権利を持つ』という概念を基礎として立てられるべきではない」³⁵の2つが確認されている。生徒は良い教育を受ける権利を持っており、その権利を保障するためには生徒参加が必要不可欠だということである。生徒が放縦に陥ることを恐れて「自治」という言葉を意図的に避けるという限界はあるものの、学校管理への生徒参加を生徒指導の契機として明確に重視している。このことは、以降の生徒指導の指導書との比較には見られず、この時期の

特徴として特筆できるだろう。

以上のように、『中学校・高等学校の生徒指導』は、戦後民主教育の理念を高く掲げ、公民の育成を促すものであった。そこでの生徒指導とは、自分たちを取り巻く事象の自主的な研究活動を促進することと、学校管理への生徒の参加とに代表される集団指導を主軸に、それを支えるものとして個人指導および指導上の資料の収集に努めることを促すものであったとまとめられよう。

5. おわりに

生徒指導という言葉の含意は、『手びき』から『提要』にかけて包括化し、理念の不在が疑問視されるようになった。教育課程上での具体的な指導に関しても、学習指導要領は長らく教育課程全体で指導することと、特別活動で関連を図ることを指摘するに留まってきた。

その中で、2017年の学習指導要領改訂が、生徒指導を、総則では自己実現と結びつけ、特別活動の章では自発的・自治的な活動とも関連づけることを明示したことの評価は大きい。注目すべきは、この2つが、まさに戦後の生徒指導の原点である『中学校・高等学校の生徒指導』において重視された指導内容であったことである。その歴史を踏まえれば、教育課程全体では自己に関わる知的な探究を促しつつ、特別活動においては学校管理への参加を促すことが重要だという示唆を得ることができる。生徒指導とは一人ひとりの生徒の非行や問題に対応することに留まらず、広く集団と関連する指導をも含まねばならない。生徒指導の原点を見据え、戦後初期生徒指導にあった「公民としての教育」という理念を今ひとたび振り返ることが、ますます重要になるだろう。

注

¹ 文部科学省『生徒指導提要』2010年、P.5。

² 文部科学省『小学校学習指導要領』2017年、p.15

³ 文部省『学習指導要領一般編（試案）改訂版』明治図書、1951年、p.19。

⁴ 同上書、p.33。

⁵ 同上書、p.46。

⁶ 文部省『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1960

- 年、p.386。
- ⁷ 文部省「中学校学習指導要領等の改定の要点（現行学習指導要領との対比）」『中学校学習指導要領』1969年、p.265。
- ⁸ 文部省『中学校学習指導要領』帝国地方行政学会、1969年、p.3。
- ⁹ 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1977年、p.127。
- ¹⁰ 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、p.5。
- ¹¹ 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、p.5。文部省『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、p.12。
- ¹² 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1989年、pp.3,112。文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1989年、pp.5,123。文部省『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1989年、pp.8,219。
- ¹³ 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、p.5。
- ¹⁴ 具体的な記述は次の通りである。「〔学級活動〕については、学級、学校及び児童の実態、学級集団の育成上の課題や発達の課題及び第3章道德の第3の1の(3)に示す道德教育の重点などを踏まえ、各学年段階において取り上げる指導内容の重点化を図るとともに、必要に応じて、内容間の関連や統合を図ったり、他の内容を加えたりすることができること。また、学級経営の充実を図り、個々の児童についての理解を深め、児童との信頼関係を基礎に指導を行うとともに、生徒指導との関連を図るようにすること。」（文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、2008年、p.115）。
- ¹⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領』2017年（文部科学省『中学校学習指導要領』東京書籍、2017年所収）、pp.214,328。
- ¹⁶ 同上書、p.214。
- ¹⁷ 「『生徒指導』という言葉は昭和24年の学籍簿の手引書として作成された『中学校・高等学校の生徒指導』で初めて用いられた」というように、「生徒指導」という用語の行政文書における初出を本書に認めるものもある（中西信夫「生徒指導の変遷」青木孝頼・堀久『生徒指導実務ハンドブック 上巻 生徒指導の基本と教育相

- 談』日本図書文化社、1984年、pp.10-13）。一方、文部省設置法によって「初等中等教育局のおこなうべき事務の一つとして、学校管理、教育課程などとともに初めて登場」と見なす向きもある（大山泰宏「生徒指導の歴史」高見茂・田中耕治・矢野智司・稲垣恭子監修、大山泰宏編著『教職教養講座 第10巻 生徒指導・進路指導』協同出版、2018年、pp.9-33）。文部省設置法の成立が1949年5月31日、本書の発行は1949年7月1日である。ただし、序文には、1949年4月には代表である岡部によって報告書が提出され、「諸々の事情」によって刊行が遅れた旨が記述されている。
- ¹⁸ 蜂屋慶『生活指導の本質』明治図書、1959年、p.94。
- ¹⁹ 文部省『小学校道德指導書』明治図書、1958年、p.15。
- ²⁰ 同上。
- ²¹ 文部省『生徒指導の手びき』1965年、p.7。
- ²² 同上書、p.2。
- ²³ 同上書、p.134。
- ²⁴ 文部省初等中等教育局編『中学校・高等学校の生徒指導』日本教育振興会、1949年（以下、『中学校・高等学校の生徒指導』と記す）、p.13。
- ²⁵ 大山泰宏「生徒指導の歴史」高見茂・田中耕治・矢野智司・稲垣恭子監修、大山泰宏編著『教職教養講座 第10巻 生徒指導・進路指導』協同出版、2018年、pp.9-33。
- ²⁶ 前掲、科学省『生徒指導提要』、p.1。
- ²⁷ 前掲大山、「生徒指導の歴史」p.31。
- ²⁸ 同上。
- ²⁹ 『中学校・高等学校の生徒指導』pp.16-17。
- ³⁰ 同上書、P.21。
- ³¹ 同上書、『中学校・高等学校の生徒指導』pp.51-75。
- ³² 同上書、p.23。
- ³³ 同上書、pp.23-24。
- ³⁴ 文部省「新制中学校、高等学校管理の手引」『中学校・高等学校の生徒指導』p.282（文部省『中学校・高等学校管理の手引』教育問題調査所、1950年所収）。
- ³⁵ 同上文献、p.283。

（博士後期課程）

受理 2019年3月10日